

## 居住地校交流における交流及び共同学習に関する実践の状況

－教育情報誌等における実践報告から－

高橋 彩<sup>1)</sup>\*

1) 新見公立大学健康科学部健康保育学科

(2020年11月18日受理)

本稿では、交流及び共同学習(特に居住地校交流)の実践事例を教育情報誌等から収集することによって、居住地校交流の状況を概観するとともに、今後の課題を明らかにすることを目的とした。

収集した文献からは、多くは「体育」「音楽」などの実技的教科や部活動や行事で行われている傾向が見られた。また、いくつかのケースでは「副籍」「支援籍」というような制度を置き、実施を行っているケースもあった。ほとんどの事例において交流の様子は逸話的に報告されているものの、より長期的な観察や、より丁寧な参加者同士のかかわりの定量的な分析を蓄積していくことの必要性が示唆された。また、教科において交流及び共同学習を行っているものでも「教科としての学び」という観点からの報告が少ない傾向があり、今後は交流する双方にとっての学びの目標を明確にした実践報告を一層蓄積していくことの必要性が示唆された。

(キーワード) 交流及び共同学習、居住地校交流、課題

### 1. はじめに

インクルーシブ教育システムの構築に向けた取り組みとして、「交流及び共同学習」への注目が高まっており、関連した研究も多数報告されている(金丸・片岡, 2016; 楠見, 2016; 楠見, 2017)。文部科学省による「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」(2012)においても、交流及び共同学習の推進について言及されている。インクルーシブ教育の理念からの影響を受け、障害者基本法の改訂以降の2004年から用いられている「交流及び共同学習」では、それまでに行われていた「交流教育」に加え、「教科のねらいの達成を目的とする共同学習」の推進が目指されることとなっており(楠見, 2016)、単に交流をすることだけでなく教育内容における共同を目指すことも含まれている。

このように重要性が指摘されている交流及び共同学習ではあるが、課題も報告されているのが事実である。一例として、「交流すること」そのものが目的となってしまう、それがかえって障害や違いを強調することとなり、自然な人間関係となりにくい(障害者権利条約批准・インクルーシブ教育推進ネットワーク, 2010)というような懸念が指摘されている。実際、「限られた回数での交流では深まりは難しい」「お客さん扱いになるのがほとんど」(障害者権利条約批准・インクルーシブ教育推進ネットワーク, 2010)という意見も報告されている。今後、このような課題をどのように改善していくべきか、交流に関わる双方の

子どもたちにとって互いに意味のある学びを提供するにはどうすればよいかを考えていく必要があるだろう。

ところで、交流及び共同学習については、形態に応じていくつか分類されることがある。例えば、学校と学校という集団同士の交流である「学校間交流」、特別支援学校に在籍する児童生徒が居住している地域にある小・中・高等学校等に赴き交流を行う「居住地校交流」、特別支援学校と近隣の地域住民との交流を行う「地域交流」等に分類されることが多い(渡部, 1996)。その中でも、今回は「居住地校交流」に注目したい。居住地校交流は、1980年代には養護学校義務制によって居住地域から離れた支援学校へ通学することによって居住地域から隔絶される状況をつくるという懸念への対応として、1990年代以降は学校週5日制への移行に伴った居住地域での受け皿づくりを拡充する方策の一つとしてこれまでに連綿と行われてきた(加藤・藤井, 2017)。また、平成30年の国立特別支援教育研究所の調査では特に小学部・中学部において居住地校交流の実施が増加していることが報告されている(国立特別支援教育総合研究所, 2018)。

本稿では、これまでに報告された居住地校交流の実践を分析することで、居住地校交流においてどのような実践が行われているのか、どのような課題が残されているかを考察し、今後の有意義な実践への展望を得ることを目的とする。

\*連絡先: 高橋 彩 新見公立大学健康科学部健康保育学科 718-8585 新見市西方1263-2

表 1. 各文献の概要

著者	概要
佐合 (2009)	<b>児童生徒:</b> A さん(小学部3年生)。名前を言うことができ、言語指示も概ね理解することができる。 <b>希望した動機:</b> 居住地校に弟が入学し、保護者の交流に対する気持ちが高まり希望された。 <b>交流の場面と手立て・経過:</b> 七夕集会、運動会、仲良しウォークでの交流。プロフィールを事前に届け、活用してもらう。七夕集会では、縦割り活動でのグループ構成について事前に相談を行った。
	<b>児童生徒:</b> B さん(中学部1年生)。自閉傾向があり、音に過敏で耳を抑えていることが多い。 <b>交流の場面と手立て・経過:</b> 体育祭での交流。B さんの得意なこと・楽しめることを話し、体育大会の大縄跳びへの参加が提案された。見通しが持てないと不安状態が強くなることが予測されたので、事前に学校へ行き一緒に練習をした。B さんは最初泣いていたものの、最後には3回飛ぶことができ、当日も一緒に飛ぶことができた。
	<b>児童生徒:</b> C さん(小学部2年生)。自発語が少なく、自閉傾向が強い。多動性や衝動性もある。 <b>交流の場面と手立て・経過:</b> クリスマスツリーづくりでの交流。特別支援学級との交流を保護者が希望された。何ができる子なのかの問い合わせには担任が対応した。なかなか集中はできなかったが、初めての場所でも仲間の動きに合わせた活動ができた。
	<b>児童生徒:</b> D さん(中学部1年生)。言葉での表現は難しいが器用。初めてのことには不安が強い。 <b>交流の場面と手立て・経過:</b> 地域清掃活動での交流。見通しをもつことができるように、事前に一緒に交流する生徒らの写真と活動内容の写真をカードにして渡した。当日は玄関を入ると不安状態になり泣きじゃくって抵抗をした。付き添いのお母さんにとっては知っている子や先生にこの様子を見られ、声をかけてもらいながらも辛切ない思いをされたのではと察した。清掃活動で外へ出るときには合流し、最後には交流先中学校の生徒と手をつないで行動し、仲間との自然なかかわりも見られた。クリスマス会にも招待され、前回の活動のときに仲良く活動できた P さんが校門まで迎えに来てくれた。
	<b>児童生徒:</b> F さん(小学部4年生)。多動性や衝動性が高い。言語表現はできる。水に関心がある。 <b>希望した動機:</b> 地域の仲間とふれあう大切な活動と保護者が捉え、希望された。 <b>交流の場面と手立て・経過:</b> F さんが興味のある音楽での交流。事前に訪問をして F さんの実態について知ってもらう機会を設けた。音楽の授業への参加は長く続かなかった一方で、飼育活動には入ることができた。
	<b>児童生徒:</b> G さん(小学部4年生)。言語での指示理解ができ、穏やか。 <b>交流の場面と手立て・経過:</b> 交流は3年目。これまでにビデオ交流や誕生日会等に参加している。通常学級での飼育活動と大掃除の時間での交流。保護者の同伴での参加。掃除の際、他の子どもが手伝ってくれるというような場面が報告された。
寺本 (2009)	<b>児童生徒:</b> A くん(小学部1年生。自閉症と知的障害を併せ持つ。) <b>頻度:</b> 週1(1か月間)で全4回。4時間目から下校まで。 <b>交流の場面と手立て・経過:</b> 音楽科の授業を中心に、給食・昼休み、清掃、生活(集団遊び)、帰りの回に参加する。事前に障害理解授業として、手遊びやプリント、A くんの通っている学校と活動の様子をビデオレターで伝えたり、保護者から A くんの紹介を行ったりした。授業では写真カード等を呈示し、次に何をするかをわかるようにし、A くんにとっての安心グッズを教室に用意した。回を重ねるごとに A くんの落ち着きや相手校児童の理解の深まりが見られた。帰りの会に参加したこと、あいさつを交わしたりするきっかけとなった。
大隈 (2010)	<b>児童生徒:</b> B 児(知的障害を主障害とする特別支援学校)。 <b>交流の場面と手立て・経過:</b> 「副籍」での交流。当初は「学校便り」の交換からスタート。道徳の「命」の授業の中で、B 児の保護者から話を伺う機会を設ける。最初の直接的な交流は「給食」。給食後の掃除等にも参加をする。給食での交流から1か月ほどして「体育」の授業への参加。給食では B 児のためにクラスの児童たちの手作りランチョンマットが用意されていた。教室掃除の雑巾がけは B 児の得意なことでクラスの児童たちも感心した。休み時間の大縄は B 児にとっては難しいものであったが、跳べるように縄の回し方をクラスの児童が考える姿が見られた。
細谷・大庭 (2010)	<b>児童生徒:</b> M 児(肢体不自由特別支援学校小学部4年生)。明るい性格であるが、接する機会の少ない人から話しかけられると応答が難しいなどのコミュニケーションの課題があった。 <b>頻度:</b> 1か月に1回。 <b>交流の場面と手立て・経過:</b> M 児と同じ4年生学級の児童。クリスマス会、調理実習、節分集会、お楽しみ会に参加。事前アンケートと事後アンケートの実施。最初はかなり緊張した様子が見られたが、回を重ねるにつれて緊張感がほぐれ、発言や挨拶が無理なくできるようになっていった。
河口 (2011)	<b>児童生徒:</b> A さん(中学部3年生。下肢に軽度のまひがあるが、独歩移動可能。会話によるやりとりが可能。) <b>頻度と同行者:</b> 月1回、年間10回程度。教員が引率。 <b>交流の場面と手立て・経過:</b> 部活(書道部)での交流及び共同学習。「少人数で和気あいあいとした雰囲気である」「A さんが交流をしていた小学校出身の生徒もいる」という条件が整っていたため、書道部での活動を選択。交流はじめは恥ずかしそうにしていたが、徐々に挨拶等ができるようになってきた。支援学校での学校祭で A が交流で友達ができたと発表することになり、それを聞いた部活の友達から「A ちゃんの学校を訪問したい」という意見があり、先生とともに来校した。2年次にはクリスマスパーティーを実施し、生徒たちの自主性の下で買い出し等を行った。
大坂 (2013)	<b>児童生徒:</b> A さん(小学部3年生。肢体不自由と知的障害を主障害とした特別支援学校。) <b>頻度:</b> 月1回 <b>交流の場面と手立て・経過:</b> 体育での交流。A さんが得意とするポンポンを用いたダンスを取り上げる。また、その後、創立記念行事において、交流児童として紹介された。その際は、安心できるような雰囲気づくりをこころがけた。さらに、その後、「A さんの学校が知りたい」という声から、特別支援学校を訪問・見学し、交流活動をおこなった。
服部 (2013)	<b>児童生徒:</b> N 君(小学部6年生。肢体不自由特別支援学校。知的障害も併せ持つ。) <b>頻度:</b> 3年前から学期に2回程度。 <b>交流の場面と手立て・経過:</b> 「支援籍」での交流として音楽の授業に参加。3年間の支援籍学習で学年の児童とは顔なじみになり、クラスのメンバーとしては自然な交流ができています。

表 1. (続き) 各文献の概要

著者	概要
横田 (2014)	<b>児童生徒:</b> A さん(小学校 6 年生。肢体不自由を主障害とした特別支援学校。) <b>頻度:</b> 2 年弱の間に 15 回。 <b>交流の場面と手立て・経過:</b> 国語、英会話、社会、算数、音楽、総合、理科等の授業に参加。持ち物や事前に配布されているものが A さんだけない、A さんが参加しにくい活動があったりすることなどもあった。また、児童らとのかかわりについては子どもたちの自主性に任される場面において、A さんは一人で過ごすことが多くなった。情報交換の時間がもてず、双方が同じ考えで進んでいるのか不安に思ったことが報告された。
福井・佐伯・渡辺 (2015)	<b>児童生徒:</b> A 児(肢体不自由特別支援学校。車いす移乗の際には支援は必要だが、車いすで校舎内は自分で移動できる。学習面では準ずる教育課程を選択し、当該学年の教科書を使用している。) <b>希望した動機:</b> 特別支援学校での授業は教師と一対一でのものが多く、小学校での学習を通して言語活動を含む相手の意見を聞くという経験やルールの中で集団生活をさせていきたい。 <b>交流の場面と手立て・経過:</b> 4 年間で計 23 回。 <b>経過と様子:</b> 1 年生の頃は「お客さん」として迎えているようであったが、2 年生 9 月ころからは A 児に自然と声をかける姿が見られるようになった。1~4 年生での成長で、本格的に小学校への転校を考えるようになり、5 年生で転校。
長谷川 (2018)	<b>児童生徒:</b> C さん(知的障害を主障害とした特別支援学校。小学部高学年)。 <b>交流の場面と手立て・経過:</b> 国語科「聞く・話す」における交流及び共同学習。両校の単元の指導計画に位置付けたうえで実施。具体的には、全 20 回のうちの 6 回分を特別支援学校の交流及び共同学習とし、小学校は国語科 7 回、学級活動 2 回の計 9 回のうち、6 回分を交流及び共同学習とした。「相手の意図や思いをとらえて応じること」を共通の狙いととらえ、友達や教師にインタビューし、学校紹介 VTR を作った。どのような VTR を作りたいかを付箋紙に書いて台紙に貼った際、付箋紙に動物の絵を描いた C さんに対し、積極的に話かける小学校児童の姿があった。また、インタビューしたい内容や相手を考える中で、C さんが話し合いに参加しやすいようにかかわる小学校児童の姿が観察された。

## 2. 方法

2009 年～2020 年の間に出版された居住地校交流に関する実践報告を収集した。文献の検索には CiNii Articles を用い「居住地校交流」というキーワードを用い、検索を行った(最終検索日: 2020 年 9 月 12 日)。

加えて、特別支援教育に関する教育情報誌である「特別支援教育の実践情報」(明治図書)、「特別支援教育研究」(東洋館出版社)、「実践障害児教育」(学研)の 2009 年～2020 年までのバックナンバーを閲覧し、「交流及び共同学習」に関する特集号があった場合、その中に居住地校交流に関する実践報告が掲載されているかどうか調べた。なお、今回の実践報告とは具体的な児童生徒の実践について書かれたケース報告を意味する。各文献から①ケースの児童生徒の情報、②居住地校交流を希望した動機、③交流及び共同学習の頻度、④交流の場面と手立て・経過、についての情報を抽出した。

## 3. 結果と考察

上述した方法での文献収集の結果、最終的に表 1 に掲載した文献が集まった。表 1 に各文献の概要をまとめる。いくつかの文献では居住地校交流を希望した動機、交流及び共同学習の頻度についての情報は記載されていなかった。表 1 より、今回分析の対象とした実践の多くは「体育」「音楽」などの実技的教科や部活動や行事で行われている傾向が見られた。

また、いくつかのケースでは「副籍」「支援籍」というような制度を置き、実施を行っているケースもあった(大隈、2010; 服部、2013)。副籍とは、都立特別支援学校の小

中学部在籍の児童生徒が居住地域の小中学校に副次的な籍を持ち、居住地域との継続的なつながりを図る制度(文部科学省、2010)である。また、支援籍とは障害のある児童生徒とない生徒と一緒に学ぶ機会の拡大を図るとともに、障害のある児童生徒に対するより適切な教育的支援を行うために「個別の指導計画」「個別的教育支援計画」に基づき、必要な支援を学校又は学級以外で行うために仕組み(文部科学省、2010)である。このような副次的な籍を導入している教育委員会は 19 委員会ある(国立特別支援教育総合研究所、2018)と言われる。このような副次的な籍を導入している教育委員会が所轄する幼稚園・小中学部の居住地校交流の実施率が高い(国立特別支援教育総合研究所、2018)ということも報告されており、行政主体のしくみが整備されることによって交流及び共同学習が推進されていく可能性が示唆される。

多くの事例では事前に活動に関する事前打ち合わせや事前の学校訪問が行われており、さらにいくつかの事例ではビデオレター等の間接交流で交流の素地をつくったうえで直接的な交流に移行していくというような事例もあり、綿密な打ち合わせや計画的な実施の重要性が窺われる。また、子どもたちが安心して活動に取り組めるよう、保護者の協力も得ながら障害理解授業をした事例(大隈、2010)や、交流の際に安心グッズを用意したような事例(寺本、2009)もあった。

ほとんどの事例において交流の様子は逸話的に報告されており、「他の子どもが手伝ってくれるというような場面」(佐合、2009)、「「A さんの学校が知りたい」という声から、特別支援学校を訪問・見学し、交流活動をおこなった」(河口、2011)、「C さんが話し合いに参加しやすいようにかかわる小学校児童の姿」(長谷川、2018)が見られ



たことが報告されている。このように、交流及び共同学習をすることによって、児童生徒と一緒に活動できるよう援助を行ったり、一緒に活動できるように自分の行動や環境を自発的に調整したりする姿、より特別支援学校の児童について知ろうとする姿が見られるようになったことが示唆された。

しかし、「交流すること」や「一緒に活動すること」だけをねらいや到達点とするのではなく、さらに踏み込んで、平等かつ対等な関係形成(金丸・片岡, 2016)を図ることができたか、支援者と非支援者というような役割の固定化(真城, 2010)が生じやすくなっていないかどうかという観点からより詳細に考察した報告が今後は必要となると考える。久保山(2010)は障害理解の授業展開について、「段階1：関心が希薄な段階、段階2：障害に起因する困難さのみに注目する段階、段階3：代行する感覚の存在や介助器具等の有効性に気づき始める段階、段階4：主体的に暮らしている人の存在を知り学び直す段階、段階5：バリアフリーの視点で考える段階、段階6：コミュニケーションを重視する段階」という6段階のように変容していくとしている。交流及び共同学習での学びでも、受け入れ側の児童生徒、そして教員はどのように意識を変化させていくのか、より長期的な観察や、より丁寧な参加者同士のかかわりの定量的な分析を蓄積していくことが求められるのではないだろうか。

また、教科において交流及び共同学習を行っているものでも、教科としての学びという観点からの報告が少ない傾向があり、今後は「交流する双方」にとっての学びの目標を明確にした実践を行っていく必要がある。例えば、長谷川(2018)の実践では、過去の実践から、交流及び共同学習を構想する際、活動を考えることに意識がはたらか教科の学びに対する意識が薄れるという反省から、共に学ぶ時間と各校で学ぶ時間・内容を明確に位置付ける取り組みを行っていた。今後、このように教科の学びの観点も考慮しつつ、交流学習及び共同学習で双方が何を学ぶことができるのか、互いに学び合うことにどのような意味があるのかを実践を重ねながら検討していく必要があるだろう。

最後に、今回は十分に検討ができなかったが、居住地校交流ならではの状況に伴って起こる課題(例えば、居住地校交流に対する保護者の意向、一対大勢になりがちな構図、交流受入校に在籍するきょうだい児との関係性)についても検討していく必要があるだろう。

## 文献

- 1) 大隈幸子(2010) 作り上げていく交流. 特別支援教育の実践情報, 26(4), 26-27.
- 2) 大坂敦子(2013) お互いを知り、かかわりを深める：居住地校交流の取り組みを通して. 特別支援教育の実践情報, 29(1), 22-25.
- 3) 加藤しお子・藤井慶博(2017) 居住地校交流の現状と課題に関する研究：特別支援学校及び小・中学校の教員の意識調査と事例分析を通して. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 39, 167-176.
- 4) 金丸彰寿・片岡美華(2016) 「交流教育」および「共同教育」と「障害理解教育」の関係性：1960年代から2012年までの歴史的変遷を通して. 特殊教育学研究, 53(5), 323-332.
- 5) 久保山茂樹(2010) 通常の学級における障害理解教育の推進：困難さそのものの理解から困難さを軽減しわかり合うための工夫の気づきへ. 埼玉県の支援籍の制度と実践. 特別支援教育の実践情報, 26(4), 12-15.
- 6) 河口朱実(2011) 居住地校交流から地域で生きる力をはぐくむ：部活動を通して. 肢体不自由教育, 198, 24-29.
- 7) 川合紀宗・河口麻希・本渡葵・野崎仁美(2017) 交流及び共同学習の推進に向けた環境整備：インクルーシブ教育システムの構築を目指して. 特別支援教育実践センター研究紀要, 15, 89-96.
- 8) 楠見友輔(2016) 日本における障害児と健常児の交流教育に関するレビューと今後の課題. 特殊教育学研究, 54(4), 213-222.
- 9) 楠見友輔(2017) 知的障害児との交流の質を規定する条件：交流経験の語りの質的分析. 特殊教育学研究, 55(4), 189-199.
- 10) 国立特別支援教育総合研究所(2018) 交流及び共同学習の推進に関する研究(平成28～29年度). ([http://www.nise.go.jp/nc/report\\_material/research\\_results\\_publications/specialized\\_research](http://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/specialized_research)) (2020年9月13日閲覧) .
- 11) 障害者権利条約批准・インクルーシブ教育推進ネットワーク(2010) 「交流及び共同学習」では「インクルーシブ教育」は実現できない. ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298938.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298938.htm)) (2020年9月13日閲覧) .
- 12) 佐合妙子(2009) 共に高まり合う居住地校交流の在り方「やってよかった。また行きたい。」と子どもも保護者も思える居住地校交流. 岐阜大学教育学部特別支援教育センター年報, 16, 19-31.
- 13) 真城知己(2010) 交流及び共同学習と障害理解教育. 埼玉県の支援籍の制度と実践. 特別支援教育の実践情報, 26(4), 8-11.
- 14) 寺本一寿代(2009) 特別支援学校に在籍する自閉症のあるAくんの居住地校交流の取組：Aくんを取り巻く関係者との連携を大切に. 特別支援教育研究, 625, 46-51.
- 15) 長谷川基(2018) 校舎を共有する付属小学校との国語化における交流及び共同学習：「きいてはなしてつたえ

- よう」の実践から. 特別支援教育の実践情報, 34(2), 12-13.
- 16) 服部純一 (2013) お客さまではない「仲間」としての交流を行うために: 埼玉県の支援籍の制度と実践. 特別支援教育の実践情報, 29(1), 30-31.
- 17) 福井一之・佐伯充基・渡辺晃美子 (2015) 居住地校交流の実績から小学校に転校することになった事例. 特別支援教育, 58, 20-23.
- 18) 細谷一博・大庭重治 (2010) 居住地校交流における相互理解の促進と情報の共有化に関する事例的研究. 障害者問題研究, 38(2), 146-155.
- 19) 文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告). ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm)) (2020年9月13日閲覧).
- 20) 文部科学省 (2010) 副籍、支援籍、副学籍について. ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298212.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298212.htm)) (2020年9月13日閲覧).
- 21) 横田裕子 (2014) 小・中学校での肢体不自由教育への特別支援学校としてのかかわり: 担当者の勉強会支援と居住地校交流の取組. 肢体不自由教育, 217, 22-27.
- 22) 渡部昭男 (1996) 「特殊教育」行政の実証的研究: 障害児の「特別な教育的ケアへの権利」. 法政出版.